

Zbyszko Melosik
Uniwersytet Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Kultura, akademika i edukacja – modernistycznie/postmodernistyczne interpretacje

1. Wprowadzenie: akademickie uprawomocnienie modernizmu i postmodernizmu

Ponad dekadę temu spór między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu w naukach społecznych znalazł się w swoim apogeum. „Postmoderniści” – jako najbardziej „radikalny odłam” w dziejach Akademii zdawali się odrzucać wszystko co uświęciła naukowa tradycja. „Koniec” – to słowo w nieuchronny sposób pojawiało się we wszystkich „postmodernistycznych tekstach”. Koniec nauki i prawdy, wiedzy i moralności, koniec historii i cywilizacji. Koniec „wszystkiego”, co było ważne i cenne dla „Oświeceniowej” tradycji Zachodu.

„Moderniści” szybko przeszli do „kontrataku”. Dążyli do zdeprecjonowania postmodernizmu i uniemożliwienia nowemu podejściu zdobycia statusu naukowości. W tym kontekście, najbardziej typowa reakcja na postmodernizm przejawiała się w postawie „to nie istnieje” - w ignorowaniu nowych debat i nowej problematyki. Inne reakcje uosabiały się w sformułowaniach takich, jak: „to już było tyle razy” (postmodernizm jako „zupełnie nic nowego”), „to jest niepoważne” (postmodernizm jako chwilowa moda, która wkrótce przemienie i znowu będzie można spokojnie uprawiać „poważną naukę”), „to jest nihilistyczne” (postmodernizm jako zakwestionowanie zasad etycznych), „to jest efekt inflacji dyskursów” (postmodernizm jako „szybka” droga do uzyskania akademickiej kariery przez naukowców, którzy nie potrafią prowadzić „prawdziwych” badań).

Mijały lata, temperatura debat nieco opadła. Wydaje się, że przedstawiciele dyskursu postmodernistycznego znaleźli swoje trwałe miejsce w świecie akademickim, a dzieła (w tym prace „na stopień”), mieszczące się w tym podejściu nie są już traktowane z lekceważeniem lub niechęcią. Trudno już dziś zgodzić się z twierdzeniem, iż kolejne, mieszczące się w ramach podejścia postmodernistycznego dzieła stanowią tylko „efekt Szecherezady” – rezultat „niekończących się narracji akademików, zainteresowanych własnym uwiecznieniem i odwróceniem uwagi od ich wzrastającego oderwania się od życia”¹. Skąd wynika ta zmiana?

¹ S. Connor, *Postmodern Culture, An Introduction to Theories of Contemporary*, Oxford 1989, s. 8.

P. Bourdieu pisze, iż „dziedzina naukowa jest polem (to znaczy przestrzenią gry) walki konkurencyjnej, która nastawiona jest na szczególną stawkę – (...) monopol kompetencji naukowej rozumianej jako zdolność mówienia i działania w sposób uprawomocniony (to znaczy w sposób autorytatywny i z autorytetem)”. W istocie, pisze Bourdieu, „chodzi zawsze o stawkę, którą jest możliwość narzucenia własnej definicji nauki”, zawierającej zakres problemów, metod i teorii, uznawanych za naukowe. W walce tej „panują ci jej uczestnicy, którym udało się narzucić innym własną definicję nauki, tzn. taką, wedle której doskonałość w uprawianiu nauki polega na posiadaniu, byciu i czynieniu tego, co oni sami posiadają, czym są i co sami czynią”².

Struktura pola naukowego w danej dyscyplinie w zakresie nauk społecznych jest więc w każdym momencie określona „przez stan układu sił między walczącymi stronami, indywidualnymi graczami bądź instytucjami”, przy czym „panujący na danym polu nauki są zwolennikami strategii konserwujących, mają oni bowiem na celu zapewnienie trwałości istniejącemu porządkowi naukowemu, którego sami są częścią składową”³. Wychodząc z założeń poststrukturalizmu można stwierdzić, że różnorodne formy wiedzy walczą w Akademii o uzyskanie statusu naukowości („normalności” i „uniwersalności”). Dążą też do wykluczenia wersji alternatywnych. Niekiedy też podnoszą własną teorię do rangi „jedynie reprezentatywnej”, „wszechogarniającej”, „totalnej” i „całościowej” – uznając ją za jedyne i ostateczne kryterium wyjaśniania rzeczywistości.

W takiej perspektywie, zmiany obowiązujących i powszechnie akceptowanych form wiedzy akademickiej są nie tylko (i nie zawsze) rezultatem postępu w nauce, ale także (i często) rezultatem zwycięstwa w dyskusyjnej walce o władzę w ramach Akademii, której istotą jest rozstrzygnięcie, co stanowi „prawdziwą wiedzę”. Zwolennicy dominującego sposobu myślenia naukowego, stanowiącego swoisty kanon akademicki, dążą do zablokowania alternatyw i związanych z nimi pól problemowych. Z kolei nowe formy wiedzy i społecznie skonstruowanej prawdy próbują zakwestionować zawartość kanonu, dokonać swego rodzaju rewolucji lub przynajmniej stać się jego częścią (stać się oficjalnym dyskursem intelektualnym). Tak więc, aby przywołać rozważania P. Bourdieu, nowicjusze w Akademii mogą przyjąć strategię sukcesji, „zapewniającą im w sposób przewidywalny karierę”, bądź – znacznie bardziej ryzykowną – strategię przewrotu⁴, która często uniemożliwia im zdobycie statusu „samodzielnego pracownika nauki” (tenure lub habilitacji). Na marginesie można stwierdzić, że w tym kontekście celem socjologii wiedzy byłoby badanie, „w jaki sposób jeden dyskurs, który wytwarza rzeczywistość [naukową] staje się uprzywilejowany ponad inne”, w jaki sposób wytwarzana jest „obiektywność” nauki w Akademii, która, jak to ujmuje R. H. Brown, „oznacza intersubiektywność tak szeroką i głęboką, tak uznaną z góry za naturalną, że wynikająca z tego uniformizacja percepcji widziana jest jako rezultat cech zawartych immanentnie w samych obiektach”⁵.

Wydaje mi się, że wszystkie przedstawione wyżej uwagi wykorzystać można do zrozumienia walki o status teorii postmodernistycznej w ramach – tradycyjnie modernistycznego – świata akademickiego. Post-

² P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, w: *Kryzys i schizma*, t. II, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, ss. 87, 95-95.

³ P. Bourdieu, *Specyfika...*, op. cit., ss. 98, 11.

⁴ Tamże, ss. 111-112.

⁵ R. H. Brown, *Modern Science: Institutionalization of Knowledge and Rationalization of Power*, „Sociological Quarterly” 1993, nr 1, ss. 155-157.

modernizm postawił nowe pytania i wyznacza nowe pole problemowe. Zwolennicy postmodernizmu czynnie uczestniczyli w dyskursywnej walce o kształt definicji pojęcia „nauka”. Dążenia do marginalizacji postmodernizmu były niczym innym jak próbą obrony istniejącego akademickiego status quo. Zwolennicy nowego podejścia „wdarli się” do Akademii, atakując bezpardonowo dawne dyskursy. Z kolei ich własna wiarygodność naukowa była (i jest) nieustannie podważana przy użyciu kryteriów i przesłanek natury epistemologicznej, etycznej i ideologicznej.

A jednak groźba „upadku” wielowiekowego „gmachu wiedzy” przestała stanowić treść „nocnych koszmarów” zwolenników tradycyjnego sposobu uprawiania nauki. Teoretyczny radykalizm postmodernizmu nie doprowadził do „wywrócenia uniwersytetu do góry nogami”. Zdaje się nawet, że postmodernizm „ucywili-zował się” – jego zwolennicy dostosowali się do reguł gry akademickiej. I bez wątpienia trzeba przyznać rację L. Menandowi, gdy pisze on: „Uniwersytet rzeczywiście ma wewnętrzne problemy (...) jednak postmodernizm i wielokulturowość, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować, nie są wśród nich (...)”, tym bardziej że „jak znakomicie o tym wie każdy naukowiec z nauk humanistycznych w podejściu postmodernistycznym istnieje cały zestaw niekwestionowanych założeń, metodologiczna ortodoksja i kanoniczne teksty”⁶.

Istota fundamentalnej niezgody między tymi dwoma podejściami pozostała jednak niezmienną. Wynika ona z nieprzekładalności na siebie „epistemologii” modernizmu i postmodernizmu i radykalnie odmiennych sposobów postrzegania świata i uprawiania nauki. Wynika ona również z faktu, iż różnice w tym zakresie dotyczą problemów absolutnie podstawowych i nie jest możliwe znalezienie żadnego ostatecznego rozstrzygnięcia, bowiem – aby do sporu między modernizmem a postmodernizmem raz jeszcze wykorzystać myśli P. Bourdieu – „nikt nie jest dobrym sędzią, ponieważ nie ma sędziego, który by sam nie był równocześnie stroną”⁷. W podobny sposób zagadnienie to postrzega T. Kuhn, który pisze, że teorie rozwoju wiedzy „nie dysponują żadnymi konkluzywnymi i uniwersalnymi kryteriami (...) wyboru między konkurencyjnymi teoriami”⁸. W takim ujęciu nigdy nie będzie więc możliwa jednoznaczna odpowiedź na banalne pytanie: „kto ma rację – modernści czy postmodernści”?

W celu krystalizacji tezy o niemożliwości „przerzucenia epistemologicznego mostu” między modernistami a postmodernistami warto sięgnąć po argumentację L. Witkowskiego. Twierdzi on, iż zwolennicy nowych teorii (w tym przypadku postmodernizmu) „na porządku dnia stawiają problem prawomocności, dla ich przeciwników nieodwracalnie rozstrzygnięty”⁹. „Nie ma przy tym na ogół możliwości kompromisu poznawczego. Merytoryczna dyskusja staje się często niemożliwa poza obrębem danej grupy (...)”. W konsekwencji, jak podkreśla L. Witkowski, „zderzenie nastawień poznawczych generuje zniekształcenie komunikacji aż po niezdolność do rozumienia własnych argumentów”¹⁰. Porozumienie jest tym bardziej niemożliwe, że – jak zauważa I. G. Barbour – kryteria według których oceniają się wzajemnie zwolennicy różnych paradygmatów

⁶ L. Menand, *The Limits of Academic Freedom, w: the Future of Academic Freedom*, Chicago-London 1996, ss. 5, 13-14

⁷ P. Bourdieu, *Specyfika...* op. cit., ss. 98.

⁸ Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1985, s. 494.

⁹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 20.

(tu: modernistycznego i postmodernistycznego), same w sobie są częścią tych paradygmatów¹¹. Zmiany strategii pojęciowej czy językowej przynoszą nowe widzenie całego pola badań, jego restrukturalizację, reinterpretację uznanych dotąd faktów, które stają się czymś innym niż były. Wbrew kumulatywnej koncepcji rozwoju nauki, zmiany te są „punktami nieciągłości procesu”. W rezultacie, „przeskakujący” do innego paradygmatu (np. z modernistycznego do postmodernistycznego) uczony „znajduje się nagle w nowym świecie”¹².

W tym kontekście wielu badaczy pisze o wzajemnej niewspółmierności teorii, która – jak twierdzi P. Feyerabend – powstaje wówczas, gdy „warunki budowania pojęć jednej teorii nie pozwalają na budowanie podstawowych pojęć innej teorii”. Teorie – w tym przypadku modernistyczna i postmodernistyczna – są niewspółmierne, ponieważ odnoszą się do różnych światów, a różne społeczności naukowe (żeby powtórzyć raz jeszcze) „rywalizują o to, która z «definicji sytuacji» – dających odniesienie przedmiotowe teorii – będzie prawomocnie reprezentowała wiodący «naukowy» obraz świata”¹³.

Na czy więc polega owa fundamentalna niezgoda między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu? Warto przedstawić kilka kontekstów tego problemu.

2. Postmodernistyczna krytyka modernistycznej teorii społecznej

Unikatowość postmodernistycznej krytyki tradycyjnej teorii społecznej wynika z faktu, że kwestionuje ona koncepcję nauki podzielaną przez wszystkie dotychczasowe szkoły i paradygmaty. Postmodernizm podnosi problemy mające fundamentalne znaczenie dla przyszłości nauk społecznych. Kwestionując podstawowe kategorie tych nauk i stawiając siebie „na zewnątrz” wszystkich współczesnych paradygmatów, postmodernizm stanowi „jedno z największych intelektualnych wyzwań dla ustanowionej wiedzy dwudziestego wieku”¹⁴, podważając metafizyczne założenia leżące w sercu filozofii Zachodu¹⁵.

Teoretyczne dyskursy modernizmu uznawały rozum za źródło wiedzy oraz postępu w życiu społecznym. Zakładano, iż rozum posiada kompetencje pozwalające mu na odkrycie teoretycznych i praktycznych norm, na podstawie których można budować „systemy myśli i działania” oraz przekształcać społeczeństwo¹⁶. W związku z tym, w modernizmie uprzywilejowano takie – związane z rozumem – kategorie, jak prawda i obiektywna, naukowa wiedza.

Według postmodernistycznych krytyków, modernistyczna epistemologia i odpowiadająca jej metoda naukowa oparte były na przeświadczeniu, że obiektywna prawda istnieje niezależnie od jakichkolwiek symboli,

¹¹ I. G. Barbour, *Mity. Modele. Paradygmaty*, Kraków 1984, s. 14.

¹² Por. T. Kuhn, *Dwa bieguny...*, op. cit., s. 492.

¹³ Por. S. Lukes, *Niewspółmierność w nauce i w etyce*, (w:) *Racjonalność współczesności. Między filozofią a socjologią*, red. H. Kozakiewicz, M. J. Siemek, Warszawa 1992, s. 134.

¹⁴ J. O. Wisdom, *Challengeability in Modern Science*, Dorset 1987; podają za: P. M. Roseanu, *Post-modernism and the Social Science. Insights, Inroads and Intrusions*, Princeton 1992, s. 5.

¹⁵ B. Smart, *Modernity, Postmodernity and the present*, w: *Theories of Modernity and Postmodernity*, London 1990, red. B.S. Turner, s. 34.

¹⁶ S. Best, D. Kellner, *Postmodern Theory. Critical Interrogations*, New York 1991, s. 2.

które mogłyby ją wyrażać. Jednocześnie zakładano, że rozum jest autorytatywnie nadrzędny wobec swoich własnych systemów ekspresji¹⁷. Stąd celem nauki modernistycznej jest odkrycie prawdy, przy czym - jak zauważył Paul de Man – „to co Jednościowe, to co Dobre i to co Prawdziwe” było centralne dla zachodniej tradycji intelektualnej. Panowało generalne przekonanie, że twierdzenie jest prawdziwe, jeśli adekwatnie odzwierciedla wydarzenia pojawiające się na świecie. Zakładano przy tym, że umysł jest różny od tego, co jest poznawane. Tak więc w tradycji modernistycznej „świat był pomyślany dualistycznie”, a prawda była „chroniona” przed konsekwencjami niedoskonałego poznania (przy czym „pierwotna podstawa dla prawdy i porządku była dostępna”)¹⁸.

Teoretycy postmodernizmu odrzucają dualizm, bowiem – jak twierdzą – nie ma definitywnej wersji rzeczywistości. Uważają, że nie istnieje żadna pojedyncza interpretacja jakiegokolwiek zjawiska, która może być nadrzędna nad inną, nigdy też nie istnieje „pojedyncza odpowiedź na żadne pytanie”¹⁹. W konsekwencji, postmoderniści świadomie rezygnują z dążenia do poszukiwania prawdy (takiej jak ją rozumiano w epoce poprzedniej), czyni bowiem ono jako swój układ odniesienia wszystkie kwestionowane kategorie: logikę, racjonalność, rozum²⁰. Najwięksi sceptycy stoją na stanowisku, że prawda jest niczym innym, jak tylko lingwistyczną konstrukcją; to co jest komunikowane o wydarzeniach, nie jest zdeterminowane przez cechy wydarzeń, lecz przez lingwistyczne figury lub formy²¹. Jak pisze R. H. Brown, w ujęciu tym ludzie „odtworzą prawdę” nie poprzez uprawomocnienie jej w sposób naukowy, lecz przez „odgrywanie jej retorycznie”. Nasza, dotycząca prawdy, wiedza nie jest oparta na jakiejś pozalingwistycznej racjonalności, ponieważ racjonalność sama w sobie jest demistyfikowana jako historyczna, rozpowszechniana przez retorów, konstrukcja²². Z kolei Lyotard pisze: „prawda nie przemawia sensu stricto, ona działa”; prawda wyłania się z interpretacji, istnieje „wewnątrz wyjaśnienia, dostarczanego nam chwilowo przez język”. Twierdzenie jest prawdziwe, jeśli „wyjaśnia zasady języka, które podtrzymują partykularną społeczność językową”. Prawda ma więc jednocześnie charakter lingwistyczny i lokalny²³. Trzeba więc zgodzić się z J. W. Murphym, gdy twierdzi on, że prawda jest – w omawianej koncepcji – „niekończącym się poszukiwaniem lingwistycznego uzasadnienia wiedzy”²⁴.

Podejście bardziej konstruktywne wychodzi poza lingwistyczną interpretację prawdy. I ono odrzuca jednak ideę absolutnej czy uniwersalnej prawdy. Akceptowana jest jedynie możliwość istnienia osobistych, zdecentrowanych, zdeintegrowanych, specyficznie lokalnych form prawdy; twierdzi się przy tym, że nie istnieje problem konfliktu różnych prawd, bowiem każda może być zasadna dla „innej wersji świata”²⁵. Uznaje

¹⁷ R. H. Brown, *Rhetoric, Textuality, and the Postmodern Turn in Social Theory*, „Sociological Theory” 1990, nr 2, s. 188.

¹⁸ Por. J. W. Murphy, *Postmodern Social Analysis and Criticism*, Westport 1989, ss. 1-2; tenże, *Making Sense of Postmodern Sociology*, „The British Journal of Sociology”, vol. XXXIX, nr 4, ss. 601-602.

¹⁹ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., ss. 79, 80.

²⁰ Tamże, s. 77.

²¹ Por. tamże, s. 79.

²² R. H. Brown, *Rhetoric...*, op. cit., s. 189.

²³ Por. J. M. Murphy, *Postmodern Social...*, op. cit., s. 41-42.

²⁴ J. M. Murphy, *Making Sense...*, op. cit., s. 604.

²⁵ P. M. Roseanu, *Post-modernism...*, op. cit., s. 22, 80.

się przy tym, w tym kontekście, że kształt prawdy jest efektem dyskursywnej walki (dyskursy, dominujące w danym okresie historycznym i miejscu geograficznym determinują to, co uważa się za prawdziwe, ważne i odpowiednie²⁶). Walka ta nigdy nie jest – jak pisze Foucault – prowadzona w imieniu prawdy; dotyczy ona natomiast statusu prawdy oraz odgrywanej przez nią roli politycznej i ekonomicznej²⁷. Pojęcie prawdy zostało w radykalny sposób zdekonstruowane; odtąd warunki jej „tworzenia” i „urzeczywistniania” są widziane jako integralna część jej partykularnej definicji”. Innymi słowami, zakłada się, iż poszczególne wersje prawdy o świecie przeważają nad wersjami konkurencyjnymi wyłącznie – powtórzmy raz jeszcze – z powodu takich, a nie innych właściwości danego czasu i przestrzeni²⁸. Jak pisze Foucault: „Prawda jest rzeczą z tego świata: jest ona tworzona jedynie na mocy wielostronnych form przymusu. I to wytwarza regularne efekty władzy. Każde społeczeństwo posiada swój rząd prawdy, swoją generalną «politykę prawdy»: to znaczy typy dyskursu, które ono akceptuje i które działają jako prawdziwe”²⁹. „Prawda ma być rozumiana jako system uporządkowanych procedur na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji, cyrkulacji oraz działania twierdzeń”³⁰. Tak więc, problem nie polega, według Foucaulta, na „wykreślaniu granicy między tym w dyskursie, co odpowiada kategorii naukowości lub prawdy, a tym co mieści się w jakiejś innej kategorii, lecz na dostrzeżeniu, jak rezultaty prawdy są wytwarzane historycznie w ramach dyskursów, które same w sobie nie są ani prawdziwe, ani fałszywe”³¹. Uważa się przy tym, że „walka o prawdę” jest walką o władzę i występuje poprzez definiowanie „prawdziwej wiedzy”. Stąd wiedza i władza bezpośrednio implikują jedna drugą: nie istnieją stosunki władzy bez odpowiadającego im konstytuowania dziedziny wiedzy; nie istnieje też jakkolwiek wiedza, która nie konstytuowałaby stosunków władzy. Władza i wiedza są nierozdzielne; formy władzy są nasycone wiedzą, a formy wiedzy są przesiąknięte władzą³².

W przeszłości twierdzono, iż wiedza (i nauka) jest możliwa jedynie wówczas, gdy „stosunki władzy są zawieszane”. Foucaultowska koncepcja wiedzy/władzy odrzuca takie założenia. Zdaniem poststrukturalistów, istnieje wzajemna współzależność wiedzy i władzy. Praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy. Takie ujęcie problemu nie oznacza jedynie, iż wiedza jest relatywna i zależna od konkretnego kontekstu społeczno-historycznego. Oznacza ono – aby powtórzyć raz jeszcze – że władza i wiedza są w sposób „nieunikniony” związane ze sobą³³.

²⁶ C. H. Cherryholmes, *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, New York 1988, s. 35.

²⁷ M. Foucault, *Power/Knowledge, Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, red. C. Gordon, New York 1980, s. 132.

²⁸ J. Knight, R. Smith, J. Saachs, *Deconstructing hegemony: multicultural policy and a populist response*, w: Foucault and Education. *Disciplines and Knowledge*, red. S. Ball, London 1990, s. 133.

²⁹ M. Foucault, *Power/Knowledge...*, op. cit., s. 131.

³⁰ Tamże, s. 133.

³¹ Tamże, s. 118.

³² Por. K. Hoskin, *Foucault under examination: the cryptoeducationist unmasked*, w: Foucault and Education..., s. 49 oraz J. Kenway, *Education and the Rights discursive politics: private versus state schooling*, w: Foucault and Education..., s. 173.

³³ B. Smart, *Michel Foucault*, London 1985, ss. 64-65.

W związku z przyjęciem wyżej przedstawionych założeń zwolennicy postmodernizmu odrzucają przekonanie o primacie wiedzy naukowej, ideę nauki wolnej od wartości oraz praktyczne i moralne znaczenie nauki³⁴. Najbardziej radykalni z postmodernistycznych sceptyków redukują wiedzę z zakresu nauk społecznych do statusu „bajek”, propagując „epistemologiczną niemożliwość” lub „epistemologiczny nihilizm” (np. etnografia, antropologia czy socjologia są w tej perspektywie czysto literackimi przedsięwzięciami³⁵).

Zdaniem postmodernistycznych krytyków, nauki społeczne wywodzące się z tradycji modernistycznej zmierzają nieprawomocnie do odkrycia „logiki społeczeństwa”, „jedynego prawdziwego języka, który odzwierciedla świat” i który artykułuje społeczne działanie, konflikt i zmianę „w ogóle”. Jak pisze S. Seidman, pragną one „znaleźć uniwersalny język, konceptualną kazuistykę, która może oszacować prawdziwość wszystkich języków społecznych”. Nauki społeczne dążą też do uwolnienia się od społecznego kontekstu, w którym funkcjonują – po to, aby wyrażać „uniwersalny stan” ludzkości. Chodzi im o „odkrycie uniwersalnej [...] racjonalności, która dostarcza obiektywnych, wolnych od wartości standardów rozwiązywania konfliktów”³⁶.

Teoretycy postmodernistyczni odrzucają uniwersalistyczne roszczenia tych – jak piszą – Wielkich Opowieści przeszłości, usabiających dążenie do objęcia wszystkich czasów i miejsc, do odkrycia praw świata społecznego, jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki³⁷ (co prowadzi, jak twierdzi R. Ashley, do pomijania dwuznaczności i do kontrolowania znaczeń, poprzez narzucanie standardów dla interpretacji niezależnej od czasu, w którym dana teoria istnieje³⁸). Teorie te stanowią – ich zdaniem – totalizujący, logocentryczny projekt, dostarczający „apodyktyczną prawdę” i „złudny racjonalizm”³⁹. Odrzuca się w tym kontekście ogólne teorie za promowanie esencjalistycznych, zreifikowanych tożsamości i za depolityzację sfery publicznej przez przekształcanie walk moralnych i politycznych w walki analityczne lub metateoretyczne⁴⁰. Według postmodernistów, ogólne i formalne prawa, na których opierają się teorie, nie są ani niezależne, ani obiektywne; jak utrzymuje S. Fish, „w najlepszym wypadku są one tekstualnie relatywne, w najgorszym – totalnie arbitralne”⁴¹.

Wielkie Opowieści modernizmu wykształciły, zdaniem J. F. Lyotarda, dwa mity: wiarę, że nauka może wyzwolić ludzkość oraz wiarę, że istnieje jedność wiedzy, kształtującej kumulatywnie racjonalne pojmowanie człowieka, natury i społeczeństwa⁴². Kwestionuje się w tym kontekście modernistyczne przekonanie, iż „ist-

³⁴ Por. S. Seidman, D. G. Wagner, Introduction, w: *Postmodernism and Social Theory. The Debate over General Theory*, red. S. Seidman, D. G. Wagner, Cambridge 1992, s. 6.

³⁵ P. M. Roseanu, *Post-modernism...*, op. cit., s. 171.

³⁶ S. Seidman, *The End of Sociological Theory; The Postmodern Hope*, „*Sociological Theory*” 1991, nr 2, s. 132-133.

³⁷ Tamże, s. 137.

³⁸ Podają za P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, s. 85.

³⁹ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 81 oraz S. Best, D. Kellner, *Postmodern...*, s. 1.

⁴⁰ S. Seidman, *Postmodern Social Theory as a Narrative with a Moral Intent*, w: *Postmodernism and Social Theory. The Debate over General Theory*, red. Seidman, D. G. Wagner, Cambridge 1992, s. 67.

⁴¹ Podają za P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, ss. 81-82.

⁴² Por. N. Denzin, *Postmodern Social Theory*, „*Sociological Theory*” 1986, nr 2, s. 199.

nieje ścisły lub nawet konieczny związek między nauką, oświeceniem publicznym i postępowaniem społecznym⁴³. „Wielka Opowieść utraciła swoją wiarygodność, niezależnie od sposobu unifikacji, jakiego używa⁴⁴. Towarzy-szy temu przekonanie o niemożliwości akumulacji uniwersalnej wiedzy, bowiem twórcy teorii zawsze noszą w sobie piętno swoich „szczególnych społecznych tożsamości i interesów⁴⁵”.

W tym kontekście Seidman kieruje – przeciwko nauce modernistycznej – szereg pytań: „w jaki sposób (...) podmiot, który ma partykularne interesy i uprzedzenia przez fakt życia w specyficznym społeczeństwie, w partykularnych historycznych okolicznościach i zajmujący szczególną pozycję społeczną zdefiniowaną (...) przez klasę, płeć, rasę, orientację seksualną oraz status etniczny i religijny, może tworzyć pojęcia, wyjaśnienia i standardy uprawomocnienia, które są uprawomocnione uniwersalnie?; jak możemy twierdzić zarówno, że ludzie są ukonstytuowani przez swoje szczególne, społeczno-historyczne okoliczności i twierdzić także, że mogą oni uciec od swojego ukontekstualizowania przez tworzenie nielokalnych, uniwersalnie uzasadnionych pojęć i standardów?; jak możemy uwolnić się od podejrzenia, że każda próba zgeneralizowania pojęciowych strategii, czyniona przez zamknięte w granicach danej kultury podmioty, nie jest po prostu wysiłkiem narzucenia innym partykularnych, lokalnych uprzedzeń?”⁴⁶.

Krytyka postmodernistyczna obejmuje także europocentryczność Wielkich Opowieści, które „opowiadał Zachód sam w sobie, aby potwierdzić się przeciwko «reszcie», aby umieścić się jako Mistrz i Bohater w centrum⁴⁷. Wielkie Opowieści redukują historię ludzkości do historii Zachodu. Wiążą los innych kultur z losem Europy i Stanów Zjednoczonych, wierząc przy tym, że zachodni model cywilizacji stanowi „jedyną możliwą do pomyślenia przyszłość” dla całego świata. W narracjach modernistycznych Zachód jest głównym, wskazującym przyszłość całej ludzkości, podmiotem historii. Wielkie teorie industrializacji, modernizacji, demokracji, mające aspiracje odkrycia zunifikowanych procesów w dziesiątkach odmiennych społeczeństwach, te – jak pisze Seidman – „niekończące się bajki z ich uproszczonymi, binarnymi schematami (...), które rzekomo mają odnosić się do historii zmiany”, są niczym innym, jak tylko przejawem „arogancji zachodnich teoretyków”. Pomijają one ważne różnice między społeczeństwami i uwieczniają „hegemoniczne aspiracje i szowinistyczne pragnienia” zachodniego świata. Obecnie, jak twierdzą postmoderniści, istnieje konieczność uświadomienia sobie, że cele i wartości, które były centralne dla zachodniej europejskiej cywilizacji, nie mogą być uważane za uniwersalne⁴⁸.

Trzeba w tym miejscu dodać, że teoretycy postmodernistyczni odrzucają zachodnią koncepcję historii. Z jednej strony krytykują oświeceniowy pogląd na historię jako postęp rozumu, kwestionują zarówno hege-

⁴³ Por. B. Smart, *Modern Conditions, Postmodern Controversies*, London 1002, s. 76.

⁴⁴ Por. J. F. Lyotard, *The Postmodern...*, podają za: D. Kellner, *Postmodernism as Social Theory. Some Challenges and Problems*, „*Theory, Culture and Society*” 1988, nr 2-3, s. 252.

⁴⁵ Por. S. Seidman, *Postmodern Social Theory...*, op. cit., s. 67.

⁴⁶ S. Seidman, *The End of...* op. cit., s. 134.

⁴⁷ D. Hebdige, *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*, w: *Cultural Reproduction*, red. Ch. Jenks, London 1993, s. 79.

⁴⁸ Por. B. Smart, *Modern Conditions...*, s. 27.

liańską „ideę ducha nadchodzącego po to, aby poznać samego siebie”, jak i marksistowską wizję historii, ujmowanej z perspektywy konfliktu klasowego, a także wszystkie inne teorie, które wychodzą z założenia, że dzieje ludzkości mogą być ujęte w sposób totalny i całościowy⁴⁹. Z drugiej strony twierdzą, że nie ma „tworzywa” dla historii, że pojedyncze wydarzenia, to „wszystko, co istnieje”. Interpretacja przeszłości jest wyłącznie efektem dokonywanych przez ludzi wyborów dla definiowania ich kolektywnego doświadczenia. Historia jest więc po prostu „dyskursywną konstelacją” – żyjącym porządkiem, który jest podtrzymywany przez osobiste preferencje, przy czym kierunek egzystencjalnego zaangażowania osoby w terażniejszość wpływa na to, w jaki sposób przeszłość jest interpretowana. „Historia powstaje z terażniejszości (...) Terażniejszość jest «ostatecznym arbitrem» (...) przebiegu historii”⁵⁰.

Trzeba jednocześnie stwierdzić, że substytutem dla – typowego dla modernizmu – przyczynowego wyjaśniania w naukach społecznych, jest dla postmodernistów intertekstualność, rozumiana jako „niekończąca się konwersacja między tekstami, bez żadnej perspektywy dojścia kiedykolwiek do, lub zatrzymania się w uzgodnionym punkcie”⁵¹. Mówi się też, że postmodernistyczny świat sam w sobie jest intertekstualny, co znaczy, że wszystko, co się studiuje, jest związane „ze wszystkim innym”. Sceptycy twierdzą, że żadne wyjaśnienie nie jest możliwe, ponieważ albo wszystko pojawia się przypadkowo (D. Fokkema), albo jest w takim stopniu intertekstualnie powiązane, że żaden porządek „nie może być wysledzony” (B. Latour). Stąd wszystkie interpretacje są możliwe i wszystkie są jednakowo uzasadnione⁵². Nie ma przy tym możliwości ucieczki od cyklu intertekstualności; gdy osiągnięta jest jedna interpretacja, proces zaczyna się od nowa; w rzeczywistości więc intertekstualność przypomina mit o Syzyfie⁵³. Jako swoistej metody analizy tekstów, postmoderniści używają dekonstrukcji, dążącej do „unieważnienia opozycji, które w imię jedności, czystości, porządku i hierarchii próbują wyeliminować różnice”. Dąży się przy tym do – jak pisze P. M. Rosenau – „przeniknięcia do zasadniczego rdzenia tekstu, zbadania tego, co on represjonuje i występujących w nim sprzeczności i niespójności”. Dekonstrukcyjne podejście bada to, co zostało pozostawione poza tekstem, co jest nienazwane, wykluczone, ukryte. Lecz celem jest coś więcej niż obalenie opozycji, ponieważ poprzestanie na tym spowodowałoby ustanowienie „nowej hierarchii”. Dekonstrukcja nie jest zaprojektowana, aby odkryć błąd, ponieważ zakładałoby to, że prawda istnieje⁵⁴. Ma ona na celu „demistyfikowanie tekstu”, „rozerwanie go na kawałki, aby ujawnić jego wewnętrzne arbitralne hierarchie i przyjęte z góry założenia”. Dekonstrukcyjne „czytanie tekstu dąży do odkrycia jego (...) zaślepienia, logocentryzmu”; celem jest tu „unieważnienie, odwrócenie i przemieszczenie hierarchii umieszczonych na biegunowych opozycjach, takich jak przedmiot/podmiot, poprawne/błędne, dobre/złe, pragmatyczne/wynikające z zasad”. Niemniej jednak, jak pisze P. M. Rosenau, postmodernista

⁴⁹ L. Nicholson, *On the Postmodern Barricades: Feminism, Politics, and the Theory*, w: *Postmodernism and Social Theory...*, op. cit., s. 83.

⁵⁰ J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, op. cit., s. 113, 115.

⁵¹ Z. Bauman, *Philosophical Affinities of Postmodern Sociology*, „*The Sociological Review*” 39(4), s. 427.

⁵² Podaję za: P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., sss. 112-113, 176.

⁵³ J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, s. 32.

⁵⁴ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, s. 120.

odmawia rekonstrukcji tekstu, wyłożenia alternatywnego poglądu lub ustanowienia innej perspektywy. Ujawnia ona napięcia, lecz nie rozwiązuje ich. Ostatecznie „dekonstrukcja dekonstruuje samą siebie i jednocześnie tworzy kolejny labirynt fikcji, którego powaga jest przekreślona przez jego własną kreację”⁵⁵.

Teoretycy postmodernizmu odrzucają koncepcje rzeczywistości społecznej, typowe dla przeszłości. Zastępowane są one bądź to przez postrzeganie rzeczywistości jako „lingwistycznej konwencji”, bądź przez preferowanie kontekstualnej teorii rzeczywistości. W koncepcjach postmodernistycznych sceptyków „poza językiem nic nie istnieje”⁵⁶, a kultura jest produktem tzw. „gier językowych”⁵⁷. Język nie jest surogatem „głębszej rzeczywistości”, lecz – jak zauważa J. Derrida – jest „reprezentacją samego siebie”. W efekcie, „istnieją jedynie konteksty, bez jakiegokolwiek centrum lub absolutnego zakorzenienia”. Z kolei, według R. Barthesa, nie istnieje nic więcej niż „ta strona języka”; „inna” lub „obiektywna” jego strona jest po prostu przedłużeniem „aktów lingwistycznych”. „Rzeczywistość jest wyrazem języka budowanego na języku”, a „pierwotny korzeń nie może być osiągnięty”⁵⁸.

Z drugiej strony, bardziej konstruktywnie zorientowani teoretycy postmodernistyczni preferują kontekstualną teorię rzeczywistości, argumentując, że wszystkie twierdzenia dotyczące wiedzy i prawdy są zrozumiałe i możliwe do dyskusji jedynie wewnątrz ich kontekstu społecznego. „Rzeczywistość jest rezultatem procesów społecznych, akceptowanych jako normalne w specyficznym kontekście”⁵⁹. Mamy tu więc do czynienia z ideą „wielu rzeczywistości”, zdeterminowanych przez sposób „wytwarzania” i „konsumpcji” wiedzy i tekstów, w ramach szczególnych społeczności interpretacyjnych, przy czym w każdej z nich określona wiedza (a więc i rzeczywistość) jest traktowana jako uzasadniona⁶⁰.

Zwolennicy postmodernizmu odrzucają również modernistyczną interpretację pojęcia podmiotu. Najbardziej sceptyczni z nich twierdzą, że podmiot jest wyłącznie lingwistyczną konwencją, prezentującą szereg możliwości lingwistycznych (w procesie, który nie ma końca, bowiem „język nie może być wyczerpany”). Podmiot nie ma więc – według sceptyków - charakteru „określonego”, tak jak rozumiano to w modernizmie⁶¹. Często propaguje się też ideę „śmierci podmiotu”⁶². Podmiot, jako „dziecko” Oświecenia i racjonalizmu, uznawany jest za „maskę”, „rolę”, „ofiarę”, „konstrukt ideologiczny” lub „wizerunek”⁶³. Wielu teoretyków twierdzi, że podmiot jest „skamieniałym reliktem przeszłości” (modernizmu) i źródłem niemożliwej do zaakceptowania dychotomii podmiot-przedmiot. Tego typu iluzja w postmodernizmie nie jest już możliwa. Trzeba zauważyć, że zniesienie podmiotu skazuje na „banicję” niemal wszystkie, możliwe do wykreślenia, pojęcia z nim zwią-

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Por. J. W. Murphy, *Postmodern Social Analysis and Criticism*, Westport 1989, s. 33.

⁵⁷ B. Reading, *Introducing Lyotard. Art and Politics*, London 1991, s. 107.

⁵⁸ Wszystkie cytaty podaję za: J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, s. 32 oraz tenże, *Making Sense of Postmodern Sociology*, *The British Journal of Sociology*, vol. XXXIX, nr 4, s. 603-604.

⁵⁹ P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 111.

⁶⁰ Por. D. Harvey, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origin of Cultural Change*, Oxford 1989, s. 47.

⁶¹ J. W. Murphy, *Postmodern Social...*, op. cit., ss. 116-118.

⁶² N. Denzin, *Postmodern...*, op. Cit., s. 195.

⁶³ Por. P. M. Rosenau, *Post-modernism...* op. cit., s. 42, 47.

zane. Na przykład, bez podmiotu zredukowane zostaje znaczenie, jakie marksiści, liberałowie (i inni) nadają takim kategoriom, jak pozycja społeczna, osoba, grupa, klasa. Trzeba zauważyć, że zdaniem wielu krytyków postmodernizmu, brak „wyznaczonego podmiotu” prowadzi do pesymizmu, zaprzecza skuteczności ludzkiej „interwencji” i „projektom”, sensowi racjonalności i rozumu, bowiem podstawą ich wszystkich jest właśnie podmiot⁶⁴.

Także w podejściach mniej radykalnych wychodzi się od odrzucenia modernistycznego, esencjalistycznego pojęcia podmiotu (jako posiadającego „przytwierdzoną”, niezmienną tożsamość i dynamikę). W modernizmie, jak się twierdzi, podmiot jest zaprojektowany dla realizacji „natury człowieka”⁶⁵. Według przedstawicieli myśli postmodernistycznej nie istnieje coś takiego, jak „natura człowieka”, ponieważ ludzie są zawsze istotami narodowymi lub plemiennymi, posiadającymi płeć i wiek; są związani z określoną religią oraz grupą etniczną. Również takie kategorie, jak kobieta, mężczyzna, biały, czarny, nie mają uniwersalnego znaczenia, lecz są „wielowymiarowe i krzyżują się na wysoce idiosynkratyczne sposoby”. Tak jak jednostki nie są po prostu „uosobieniami” ludzkości, tak i nie są też one ucieleśnieniami „kobiety” i „mężczyzny” (np. jak pisze Seidman, nie istnieje powód, aby zakładać, że wywodząca się z klasy średniej heteroseksualna metodystka z południa Stanów Zjednoczonych będzie dzieliła wspólne doświadczenia lub „wspólny interes płciowy” z lesbijką z klasy pracującej z północy tego kraju). Postmoderniści odrzucają też, typowe dla modernizmu, ujmowanie jednostki w – jak piszą – abstrakcyjnych, jednowymiarowych i spłaszczonych kategoriach „opresji” i „wyzwolenia”. Jednostki nie mogą być traktowane jako „po prostu poddane opresji lub wyzwolone”. Tak jak ich tożsamości są zróżnicowane na niezliczone sposoby, tak ich doświadczenia jako istot upodmiotowionych lub uprzedmiotowionych będą podobnie „zróżnicowane” i „wielowymiarowe”. Umiarkowani postmoderniści odrzucają więc – aby raz jeszcze powtórzyć – esencjalistyczne pojęcie podmiotu i przyjmują, iż ma on różnorodne i sprzeczne ze sobą tożsamości i interesy społeczne, że wchodzi w sprzeczne ze sobą stosunki społeczne⁶⁶. W konsekwencji, tradycyjne pojęcie podmiotu zastąpione jest tu przez ideę podmiotu zdecentrowanego, wyłaniającego się, dla którego układem odniesienia nie jest „Wielki Człowiek Historii”, lecz życie codzienne⁶⁷. Postuluje się w tym kontekście rozwijanie teorii podmiotu „konstruowanego w punkcie przecięcia wielorakości jego położenia, między którymi nie istnieją żadne ostateczne lub konieczne stosunki”. W konsekwencji „żadna tożsamość nie jest nigdy definitywnie ustanowiona, istnieje zawsze pewien stopień otwartości i dwuznaczności, jeśli chodzi o sposób, w jaki różne położenia podmiotu są artykułowane”⁶⁸.

W jaki sposób przedstawiona wyżej dyskusja między modernizmem a postmodernizmem (i krytyka tradycyjnej wersji nauk społecznych) przekłada się na rzeczywistość? Warto przedstawić kilka kontekstów tego problemu.

⁶⁴ Tamże, s. 42-43, 47.

⁶⁵ S. Seidman, *The End of...*, op. cit., s. 140.

⁶⁶ Tamże, ss. 141-142.

⁶⁷ Por. P. M. Rosenau, *Post-modernism...*, op. cit., s. 57.

⁶⁸ Ch. Mouffe, *Radical Democracy: Modern or Postmodern?*, w: *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, red. A. Ross, Minneapolis 1988, s. 35.

3. Postmodernistyczny przełom w kulturze – czy postmodernizm już jest?”

Istnienie teorii postmodernistycznej ma sens jedynie wówczas, gdy odpowiada ona – przynajmniej do pewnego stopnia – rzeczywistości. Czy współczesne społeczeństwa „są już postmodernistyczne?”, względnie czy „postmodernizują się”? Czy po prostu (jednak) opowieści o postmodernizmie to (kolejna) „bajka”?

Wydaje się, że można potwierdzić „wyłanianie się” epoki postmodernistycznej, choć proces ten nie jest jednoznaczny. Zwolennicy nowych teorii twierdzą, że „postmodernizacja” oznacza kryzys totalności i pluralizację fragmentów, kryzys linearności i zwielokrotnienie różnic, kryzys centralności i upowszechnienie marginesów. Większość z czołowych postmodernistów (np. J. Baudrillard i J. F. Lyotard⁶⁹) postrzega tę formację w kategoriach wyłaniania się nowych typów informacji, wiedzy i technologii (z kolei postmodernistyczni neomarksści, tacy jak F. Jameson⁷⁰, traktują postmodernizm jako kulturę logikę późnego kapitalizmu). Twierdzi się również, że wyrazem warunków postmodernistycznych jest rozmnażanie się „centrów władzy i działalności” oraz rozpad każdej totalizującej koncepcji, która dąży do „rządzenia całą złożoną dziedziną społecznej działalności i reprezentacji”. Dodatkowo, wyczerpaniu się kulturowego autorytetu Zachodu towarzyszy otwarcie się światowej sceny politycznej na różnice kulturowe i etniczne, co prowadzi do przekształcania się „hierarchii” w „heterarchię” (tzn. „różnic organizowanych w zunifikowany wzór dominacji i podporządkowania” w „różnice istniejące jedna obok drugiej, lecz bez jakiegokolwiek zasady wspólności lub porządku”)⁷¹. Można w tym kontekście powiedzieć, że „postmodernizm, z jego najbardziej wyrafinowanymi wizjami teoretycznymi”, stanowi wyraz świadomości końca europejskiej dominacji w świecie⁷².

Egzemplifikacją kultury postmodernistycznej zdają się być Stany Zjednoczone. To właśnie bowiem Ameryka jest „ze wszystkich miejsc najbardziej podatna na argumenty postmodernistyczne”⁷³. Ameryka staje się, co słusznie akcentuje J. Fiske, społeczeństwem poststrukturalnym. W krajach „strukturalnych”, gdzie „podziały” i „różnice” są jasno określone, możliwe jest wykorzystywanie przy analizach tradycyjnych, modernistycznych kategorii analitycznych i politycznych. Poststrukturalny charakter życia społecznego w Stanach Zjednoczonych, jego niepewność, wewnętrzne sprzeczności, nakładanie się na siebie podziałów i różnic, wszystko to sprawia, że tradycyjne kategorie interpretacji są tam nieadekwatne⁷⁴ (czego nie można by powiedzieć na przykład o Korei Północnej, gdzie ciągle panuje „absolutna metanarracja”). Tak ujmują to Z. Melosik i T. Szkudlarek: „W Ameryce jest już wszystko. Wszystko, o czym można pomyśleć, o czym można pomarzyć (....). Jak

⁶⁹ Por. J. Baudrillard, *In the Shadow of the Silem Majorities*, New York 1983; tenże, *Reyenge of the Crystal*, London 1990 oraz *Selected Writings*, Stanford 1984, a także J. F. Lyotard, *The Postmodern Condition*, Minneapolis 1984; tenże, *The Differend*, Minneapolis 1988; J. F. Lyotard, J. L. Thebaud, *Just Gaming*, Minneapolis 1985.

⁷⁰ Por. F. Jameson, *Postmodernism and Consumer Society*, w: *Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, red. H. Foster, Washington 1983; tenże, *Postmodernism and the Cultural Logie of Late Capitalism*, *New Left Review* 1984, nr 146.

⁷¹ Por. S. Connor, *Postmodern Culture...*, op. cit, s. 9.

⁷² T. Szkudlarek, *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusów edukacyjnych*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1993, s. 302.

⁷³ A. B. Seligman, *Towards a Reinterpretation of Modernity in an Age of Postmodernity*, w: *Theories of Modernity and Postmodernity*, red. B. S. Turner, London 1990, s. 131.

⁷⁴ J. Fiske, *Power Plays. Power Works*, London 1993, ss. 6-7.

pisze (zawsze kontrowersyjny) teoretyk francuski J. Baudrillard, wszystko, o co walczone w Europie, jak również wszystko, co tutaj odrzucano, «urzeczywistniono w najprostszej, najbardziej empirycznej formie po drugiej stronie Atlantyku». W logice takiego myślenia wydaje się, że Amerykanie już zdołali urzeczywistnić to, o czym Europejczycy dopiero zdążyli pomyśleć. I rzeczywiście, bogactwo i paradoksy Ameryki rozbijają każdy scenariusz epistemologiczny. Tysiące sprzecznych ze sobą prawd rywalizuje o status jedynej prawdy. Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Białe, czarne, żółte i kolorowe ciała. Kanon i różnice, totalne i sfragmentaryzowane, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, wolne i zniewolone, relatywne i fundamentalne, popularne i elitarne. Wszystko to jest zmieszane do granic nierozróżnialności. Wszystko «już jest naraz» – idealne w swojej sprzeczności (Oto żydowski rabin czytający w parku ortodoksyjną gazetę w języku hebrew i gaszący pragnienie z puszki coca coli, na której Amnesty International, zamieściła apel o faksowanie przez obywateli do Birmy z żądaniem uwolnienia jednego z więźniów sumienia). Ameryka relatywizuje się sama wobec siebie w swojej natychmiastowości do tego stopnia, że każda próba jej (s)teoretyzowania wydaje się być absurdalna. Ameryka jest poststrukturalna w tym znaczeniu, że «wyparowują» tam wszelkie rozróżnienia, dualizmy i binaryzmy (...) Ameryka jest intertekstualna – wszystko splata się ze wszystkim, wszystko się zamienia w swoje zaprzeczenie⁷⁵.

Warto w tym kontekście przedstawić – w kontekście tego „głównego obiektu” zainteresowania pedagogów jakim jest młodzież – kilka kontekstów zjawiska „postmodernizacji”, przy czym łatwo zauważyć, że swoim zasięgiem nie obejmują już tylko Stanów Zjednoczonych, ale także i Europę (Polskę).

I. Kultura upozorowania

Nie ulega wątpliwości, że współczesna młodzież żyje w świecie, który zdominowany jest przez mass media. Jak pisze E. V. Sullivan: „Mass media stały się najpotężniejszym instrumentem kształtowania systemu wartości (...) Komunikacja z mass mediów tworzy natychmiastowość⁷⁶”. Niektórzy obserwatorzy utrzymują nawet, iż w kulturze postmodernistycznej media nie tyle reprezentują rzeczywistość, co ją wytwarzają. Telewizja i Internet nie stanowią już „lustra”, w którym odzwierciedlane jest społeczeństwo; jest odwrotnie, to życie społeczne staje się imitacją rzeczywistości ekranu⁷⁷ (media stają się głównym źródłem życiowych doświadczeń jednostki). W konsekwencji mamy do czynienia z wyłonieniem się kultury upozorowania, w której „rzeczywistość rzeczywista” miesza się z medialną do granic nierozróżnialności. Dla określenia tego zjawiska stosuje się często pojęcie hiperrzeczywistości, przy czym przedrostek „hiper” oznacza coś bardziej rzeczywistego niż to, co „rzeczywiste”⁷⁸.

⁷⁵ Por. Z. Melosik, T. Szuklarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, ss. 20-21; cytat z Baudrillarda pochodzi z książki J. Baudrillard, *America*, London 1988.

⁷⁶ E. V. Sullivan, *Critical Pedagogy and Television*, w: *Critical Pedagogy and Cultural Power*, red. D. W. Livingstone, Massachusetts 1987, ss. 57-58.

⁷⁷ A. Kroker, D. Cook, *The Postmodern Scene. Extremal Culture and Hyper-Aesthetic*, New York 1986, ss. 268, 270.

⁷⁸ Na temat różnorodnych kontekstów hiperrzeczywistości por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne...*, op. cit., ss. 171-195.

W konsekwencji zarysowanych wyżej zjawisk życie współczesnych społeczeństw (a w szczególności amerykańskiego) nabiera – jak twierdzą krytycy – „charakteru telewizyjnego”. Doświadczenie zdobyte poprzez kontakt z mediami w coraz większym stopniu – powtórzmy raz jeszcze – zastępuje rzeczywiste doświadczenie. Widownia, która utraciła zdolność do rozróżnienia między rzeczywistością a pozorem, oczekuje iluzji (pisze się w tym kontekście o „narodowej autohipnozie Amerykanów”). „Gdy zakosztowaliśmy uroku pseudow wydarzeń, zaczynamy wierzyć, że jedynie one są ważnymi wydarzeniami” (przy czym nie ma znaczenia, czy coś jest prawdziwe czy fałszywe – jeśli zdarza się w mass mediach, jest po prostu wiarygodne⁷⁹). W rezultacie, w społeczeństwie postmodernistycznym „medialne image” zastępują ludziom ideały, a sławni ludzie z telewizji – bohaterów. Utracona została zdolność do rozróżniania między „kształtem a jego cieniem”⁸⁰.

II. Inflacja znaczeń

W kulturze postmodernistycznej media „atakują” człowieka inwazyjnie milionami słów, dźwięków, obrazów i wyobrażeń, symboli, kontekstów i interpretacji. Coraz trudniej jest mu się w tym wszystkim roznieć – wydzielić z kakafonicznego zgłęku to, co jest ważne i wartościowe. Ma na to niewielką szansę; oto po reklamie orzeszków ziemnych następuje wiadomość o zatonięciu promu, następnie fragment piosenki aktualnie panującej królowej popu, szybka odpowiedź na pytanie „dlaczego coraz rzadziej chodzimy do kościoła?”, reklama opon Pirelli, minutowy wywiad z ministrem zdrowia, piosenka na życzenie, reklama proszku. I tak bez końca. Człowiek czeka na „coś istotnego”, jednak żyje w świecie „nieustannych przerywników”. Aż w końcu przyzwyczajają się do tego. Nie umie już koncentrować swojej uwagi przez dłuższy okres na jednym przekazy – jego oko i ucho oczekuje zmiany (stabilność przekazu go dekoncentruje!!?) Coraz też częściej, mówiąc ironicznie – jedyną formą zmiany jego życia staje się zmiana kanału TV lub stacji radiowej.

W kulturze upozorowania jednostka nie potrafi (i zapewne – nie chce) bronić się przed milionami bitów informacji. Występuje tu wspomniane już zjawisko „ekstazy komunikacji” – obsesyjnie konsumujemy informacje, nie jest przy tym ważne, czego one dotyczą. Jak pisze Baudrillard, „jest [wokół nas] coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczeń”⁸¹. Z drugiej strony, człowiek żyje w warunkach „epidemii znaczeń” – znaczenia „zwielokrotniają się”, odwołując się wyłącznie do siebie wzajemnie i tracąc natychmiast swoje znaczenie; nad procesem tym nie można mieć żadnej kontroli. Baudrillard określa go mianem „fatalnego” – świat objawia się w każdym momencie taki, jaki jest w swojej natychmiastowości, a wyobrażenia bezustannie przekształcają się bez celu i przeznaczenia⁸². W konsekwencji, media odbierają znaczenie każdemu znaczeniu. Nie istnieje przy tym żadna możliwość transcendencji. Postmodernistyczna kultura wiruje coraz

⁷⁹ C. Lasch, *Culture of Narcissism*, New York 1978, s. 78.

⁸⁰ Por. J. Jensen, *Redeeming Modernity. Contradiction in Media Criticism*, London 1990, ss. 30-35.

⁸¹ J. Baudrillard, *In the Shadow of the Silent Majorities*, New York 1983, s. 95; na temat roli mediów w społeczeństwie współczesnym i wylaniania się „hiperrzeczywistości” (oraz możliwych do przyjęcia – w jej obliczu – strategii pedagogicznych) por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań-Toruń 1995., ss. 151-194.

⁸² Por. rozważania J. Baudrillarda, *The Evil Demon of Images and the Procession of Simulacra*, w: *Postmodernism. A Reader*, red. T. Docherty, New York 1993, s. 194.

szybciej – wszystko staje się wszystkim. Przez „wymazywanie znaczeń” media odbierają człowiekowi podstawy szacowania świata, w którym żyje. Traci ten układ odniesienia, jakim były w przeszłości stabilne, intersubiektywnie weryfikowalne pojęcia i kategorie, które można było wykorzystywać do opisu i krytyki świata. Nie ma języka „przekroczenia”, a nawet „opisu”.

W konsekwencji inflacji wszelkich znaczeń, w kulturze postmodernistycznej przestały obowiązywać typowe dla przeszłości sposoby porządkowania świata. Nastąpiło załamanie obowiązujących dotychczas systemów klasyfikacji: owych dualizmów i binaryzmów, które pozwalają na jasną kategoryzację świata i ludzi, dobra i zła, postępu i regresu. Można pokazać to choćby na dwóch przykładach. Pierwszym z nich jest zniesienie różnicy między kulturą wysoką i kulturą niską. W przeszłości zdolność do percepcji wielkich dzieł literatury i sztuki była wyznacznikiem statusu społecznego i dobrego smaku. Współcześnie, rozróżnienie na kulturę elitarną (wysoką) i popularną (niską) traci sens (coraz trudniej jest nam klasyfikować „co gdzie należy”). Z wystawy poświęconej barokowemu malarstwu ludzie biegną do McDonald’s, potrafią słuchać jednocześnie łatwego popu i Mozarta, na ich nocnym stoliku leżą: „Życie na gorąco” i „Bracia Karamazow”. I zupełnie im to wszystko nie przeszkadza – to, co kiedyś konstruowało zupełnie odmienne tożsamości, dziś spotyka się ze sobą bezproblemowo w jednym człowieku (na marginesie – nastolatkiwie znają najbardziej wzniosły fragment „Ody do Radości” z cytatu muzycznego, jaki znalazł się w przeboju ich ulubionej grupy punk-rockowej). Drugim przykładem załamania dawnych sposobów konceptualizacji świata może być muzyczna stacja MTV, która znosi tradycyjne granice między fikcją a rzeczywistością, przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, unieważnia hierarchie estetyczne, miesza standardy – kanon z pop-kulturą i komercją. Stopień zróżnicowania nadawanych przez MTV przekazów kulturowych jest tak ogromny, że nie istnieje możliwość jakiegokolwiek systematyzacji. Widz uzyskuje poczucie, iż w każdej chwili może zdarzyć się wszystko. Działanie MTV opiera się na dostarczaniu natychmiastowej, czystszej fascynacji. Każdy moment w historii muzyki młodzieżowej, każdy styl jest przywoływany na życzenie. Całość tworzy narrację całkowicie sfragmentaryzowaną⁸³.

Inflacja znaczeń w kulturze postmodernistycznej i zagubienie jednoznacznych układów odniesienia sprawia, iż trudno jest znaleźć odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. Część jednostek nadal jednak pragnie posiadać poczucie identyfikacji i przynależności, wyznaczające ich tożsamości i rytm życia. Dostrzec można w tym kontekście dwa zjawiska. Pierwszym z nich jest akceptacja propozycji fundamentalistycznej. Najczęściej jest nią religia (np. Islam), rasa (np. biały rasizm lub czarny nacjonalizm), etniczność lub podkulturowość (np. skini). Mamy wówczas do czynienia z powstaniem tożsamości typu „brzytwa”, to znaczy esencjalizowaniem określonej formy różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości i radykalnym „odcinaniem” ze społeczności wszystkich tych, którzy „nie pasują”⁸⁴.

Drugą reakcją jest ucieczka w ciało. Współcześnie, rytm życia wielu ludzi wyznaczony jest przez rytm ich stosunków z własnym ciałem. W sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie panować nad swoim środo-

⁸³ Por. E. A. Kaplan, *Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture*, New York 1987, ss. 44-45.

⁸⁴ Na temat tożsamości typu „brzytwa” (i innych – w kulturze ponowoczesnej) por. Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998, ss. 45-52.

wiskiem zewnętrznym, a w świecie panuje chaos znaczeń, „wycofanie się w ciało” stanowi jedną z możliwych racjonalnych odpowiedzi. Kontrolowanie własnego ciała (niekiedy, co do każdej kalorii i każdego pociągnięcia szminki) daje poczucie kontroli nad życiem, jakkolwiek nie przemieszczona jest ta kontrola. W społeczeństwie konsumpcji mamy – aby użyć sformułowania Z. Baumana – do czynienia z „ucieczką przed wieloznacznością”⁸⁵.

III. Kultura klikania (gromadzenia cytatów)

Prymat natychmiastowości i zmiany prowadzi do znaczących przekształceń w stylu życia postmodernistycznych społeczeństw. Powstaje styl życia typu „pop” oraz płynna i niestabilna pop-tożsamość. Typowa dla przeszłości potrzeba „wewnętrznej harmonii” przekształcona zostaje w neurotyczne poszukiwanie nowości i wrażeń oraz orientację na zintensyfikowaną przyjemność i natychmiastową gratyfikację. Powstaje nawyk „klikania” w rzeczywistość niczym w stronę z Internetu i swobodnego przemieszczania się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe. Człowiek zaczyna traktować rzeczywistość jako jeden wielki dom towarowy, biega wśród półek i swobodnie wrzucamy do koszyka naszej tożsamości rozmaite produkty (w ten sposób powstaje tożsamość typu supermarket). W kulturze klikania utracony jest nawyk systematyzacji i kategoryzacji świata, tracimy poczucie konieczności życia w świecie uporządkowanym. Traci się też zdolność do „bycia zdziwionym”. Fascynacja tym, co się „pojawi”, „natychmiastowym przejawianiem się” zastępuje – panującą jeszcze do niedawna – „ideologię racjonalnego wyboru” (znakomitym przykładem jest tu zjawisko zwane „zappingiem” – nawyk nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych i charakteryzująca młodzież współczesną zdolność do jednoczesnego oglądania kilku programów jednocześnie).

W postmodernistycznej kulturze klikania przypadkowość – która w przeszłości nadawała pesymistyczny kontekst życiu ludzkiemu i stanowiła źródło frustrującego poczucia „braku kontroli” i „braku przewidywalności” – staje się normą. Wydaje się, że młodzi ludzie czekają na „przypadki”, bawią się nimi i fascynują. W świadomości człowieka nie istnieje już jakakolwiek idea losu lub przeznaczenia, jakakolwiek „teleologia”. Odtąd już zawsze może być „tak” albo „inaczej” (albo i „tak” i „inaczej”). Wydaje się, że ludzie dryfują bez celu.

W konsekwencji opisanych zjawisk, dla wielu milionów młodych ludzi – że powtórzę za L. Grossbergiem – powierzchnia życia staje się miejscem gdzie „kolekcjonowana jest rzeczywistość” i gdzie „wytwarza się przyjemności”. „Rzeczywistość staje się niczym więcej, jak tylko zestawem cytatów (...), zmienną grą tego, co trywialne, życiem w natychmiastowości”⁸⁶. W swoim (postmodernistycznym?) życiu coraz częściej orientują się na „kolekcjonowanie” wydarzeń i interakcji, bez troski o to, czy znajdują one swoje miejsce w „logice” ich biografii (o ile takie pojęcie ma jeszcze w kulturze klikania jakkolwiek sens).

⁸⁵ Na temat wzrastającej roli ciała w kulturze współczesnej por. też Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Toruń-Poznań 1996, ss. 61-71.

⁸⁶ L. Grossberg, *Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular*, w: *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, red. H. Giroux, R. Simon, Massachusetts 1989, ss. 98-100; tenże, *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture*, New York 1992, s. 217.

Warto przywołać jeszcze jeden kontekst tego zagadnienia. Oto przez wieki sądzono, że celem egzystencji jest „życie dla wielkiej idei” (odać życie dla „wielkiej sprawy” – to właśnie zdawało się być przeznaczeniem człowieka). Analiza postmodernistycznych „warunków kulturowych” początku XXI wieku zdaje się przekonywać, że czas Idei minął (można tu raz jeszcze przywołać tezę o upadku Wielkich Metanarracji, które przez wieki dawały jasne i ostateczne odpowiedzi na wszystkie pytania). Odwrotowi od wielkich idei towarzyszy powrót do życia codziennego. Rytm życia większości ludzi wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, „momenty”, czynności. To one pochłaniają większość naszej psychicznej energii, stanowią cel naszych fascynacji i zabiegów. Młodzi ludzie potrafią delektować się drobiazgami (np. Pokemonami czy kartami telefonicznymi). Tworzą własne mikro-światy, do których dorosłym jest wstęp wzbroniony. Uwielbiają też opowiadać niekończące się „małe historie” o wydarzeniach dnia codziennego, uwielbiają niekończące się rozmowy (telefoniczne) o „wszystkim i niczym” („co się zdarzyło i jak przebiegało?”). Owe historie stanowią formę ekspresji ich tożsamości. Unikają natomiast rozmów na poważne tematy; na temat „przyczyn i konsekwencji”.

Trzeba dodać, że typowa dla młodzieży współczesnej orientacja na to, co „drobne” i „codzienne” (i unikanie „trudnych tematów”) wywołuje często u – przyzwyczajonych do „wielkich tematów” – ludzi dorosłych wrażenie, że tożsamość młodych ludzi pozbawiona jest „głębi” i „istoty”. Trudno jest nam zrozumieć, na czym polega „sens” ich tożsamości, wydaje nam się, że postrzegają świat powierzchownie, że jest dla nich ważne to, co dla nas jest banalne, trywialne. Mamy nawet niekiedy wrażenie, że młodzi ludzie żyją niejako „obok rzeczywistości”. Jednocześnie jednak trudno nie dostrzec, że problem ten nie dotyczy tylko młodzieży. W całym społeczeństwie współczesnym zanika styl życia oparty na refleksji nad życiem i na poszukiwaniu sensu życia. Ideologia konsumpcji i ideologia przyjemności, powodują, iż pytania egzystencjalne przestają mieć sens („galaktyki uciekają, a ludzie radośnie wgrzają się w kolejnego Snickersa”). Sama istota takich pytań (odpowiedź zwykle nie jest optymistyczna) pozostaje zresztą w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem (zamiast rozważać „po co jesteś, sprawdź na wadze, czy nie przytyłaś”). W konsekwencji, poszukiwanie sensu życia zastąpione zostało poszukiwaniem (kolejnego) kremu przeciw zmarszczkom. Wielkie ideały ustąpiły miejsca małym zakupom, poszukiwaniem fascynujących momentów i drobiazków.

IV. Kultura instant

Metafora „kultura typu instant” odnosi się do – typowego dla naszych (postmodernistycznych?) czasów – nawyku i konieczności życia w „natychmiastowości”⁸⁷. Symbolem kultury instant jest słynna triada „fast food, fast sex, fast car”. Fast food, to kuchenka mikrofalowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek, McDonald’s i Coca-cola (jako natychmiastowa forma skondensowanej przyjemności)⁸⁸. Fast sex to natychmiastowa satys-

⁸⁷ Por. Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000, ss. 372-385.

⁸⁸ Por. analizę McDonald’s i Coca-coli jako tekstów kulturowych – Z. Melosik, *McDonald’s, tożsamość i zdrowie*, w: *Ciało*

fakcja seksualna, której egzemplifikacją jest Viagra – „instant sex” bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego (który niekiedy może przynieść w rezultacie zarażenia się AIDS – „natychmiastową śmierć”)⁸⁹. „Fast car” to symbol kurczenia się czasu i przestrzeni (dzięki Concorde „natychmiast” jest się w Nowym Jorku). Kultura typu instant cechuje się też „natychmiastowością” komunikacji: telefon komórkowy, fax, e-mail, stacje telewizyjne MTV i CNN. Innym dobrym przykładem jest chirurgia plastyczna (jako natychmiastowa forma uzyskania idealnego ciała, młodości i piękna) oraz super-market i Internet. Prymat natychmiastowości w kulturze współczesnej ma ogromny wpływ na tożsamość i styl życia młodzieży. Współczesna młodzież oczekuje natychmiastowości, nie chce i nie umie czekać – zresztą dominującym przekazem ideologii konsumpcji jest: „nie odkładaj życia na później”.

Trudno w tym miejscu nie zgodzić się z D. Tetzlaffem, gdy twierdzi on, że logika rozwoju kultury postmodernistycznej wyznaczona jest w krajach Zachodu przez zjawisko nieograniczonej konsumpcji. Staje się ona super „układem odniesienia”: kryterium postępu i sukcesu jednostek oraz całych społeczeństw⁹⁰ (konsumpcja przejęła więc rolę, którą przez długi czas pełniła produkcja⁹¹). Świat konsumpcji stał się dla młodego pokolenia światem obowiązującym, normalnym i naturalnym (mówi się nawet w tym kontekście o „kolonizacji dzieciństwa” – poprzez tworzenie „sztucznych”, zorientowanych na konsumpcję potrzeb). Trzeba dodać, że działanie społeczeństwa konsumpcji nie opiera się na istnieniu racjonalnego podmiotu Kartezjusza. Idealny konsument posiada sprzeczne motywy, pragnienia i fantazje. Kapitalną metaforę stanowi dla niego slogan „Kaczor Donald idzie na zakupy!!!”⁹². Jak pamiętamy, nigdy nie wiadomo, jaki szalony pomysł wpadnie Kaczorowi Donaldowi do głowy. I o to właśnie chodzi!

V. Globalny nastolatek

Globalny nastolatek to wytwór kultury zdecydowanie postmodernistycznej. Jego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym – przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji. Trywializując nieco, można stwierdzić, że „globalny nastolatek”, uczęszcza do przyzwoitej szkoły średniej, bądź uniwersytetu (szkoły nie lubi, lecz dba o to, „aby nie mieć kłopotów”). Ogląda on MTV, słucha brytyjskiej bądź amerykańskiej muzyki, jeździ na deskorolce, chodzi do McDonald’s, pije coca-colę. Pojęcie „globalnego nastolatka” odwołuje się do badań, które wskazują, że wielkomięjską młodzież „klasy średniej” cechuje – niezależnie od kraju i kontynentu – podobna tożsamość i podobny styl życia. Nastolatek z tej klasy żyjący w Paryżu, Warszawie czy nawet Pekinie jest bardziej

i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, red. Z. Melosik, Toruń-Poznań 1999, ss. 91-187; tenże, Coca-cola, soft drink jako „model” życia i tożsamości, w: *Ciało i zdrowie...*, op. cit., ss. 118-138.

⁸⁹ Por. M. Cyłkowska-Nowak, Z. Melosik, *Viagra: konteksty kulturowe i społeczne*, w: *Ciało i zdrowie...*, op. cit., ss. 218-249.

⁹⁰ D. Tetzlaff, *Divide and Conquer: popular culture and social control in late capitalism*, „Media, Culture and Society” 1991, 13, ss. 14-15.

⁹¹ Por. komentarz D. Kellnera na temat poglądów J. Baudrillarda, w: D. Kellner, *Jean Baudrillard. From Marxism to Postmodernism and Beyond*, Cambridge 1989, s. 19.

⁹² D. Hebdige, *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*, w: *Cultural Reproduction*, red. Ch. Jenks, London 1990, s. 83.

podobny do swojego rówieśnika z Sydney czy Limy z tej samej klasy, niż do swojego rówieśnika, żyjącego w jego własnym kraju w rodzinie chłopskiej lub robotniczej. Mało tego, powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu – włączając w to kraje Trzeciego Świata – są znacząco bardziej wzajemnie do siebie podobne, niż do pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna (i to zapewne w wersji przesyconej przez amerykański image) „działa” w poprzek granic i kontynentów i rozprasza różnice – narodowe, państwowe, etniczne i językowe.

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnic i odmienności (i dla wszelkich paradoksów), jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec idei większego zaangażowania – „głębszego uczestnictwa” (nie ma zamiaru dokonywać jakiegokolwiek rebelii, zmieniać świata w imię jakkolwiek rozumianych alternatyw). Jednak to, co dla nas dorosłych jest niedobre, bo – jak sądzimy – jest symptomem powierzchowności, w kulturze nielinearnej, w kulturze instant, jest być może warunkiem kulturowego sukcesu. Jeśli istnieje nieuchronna konieczność nieustannej adaptacji do inwazyjnej i chaotycznej zmiany, konieczność „przeskakiwania” z jednej do drugiej formy przejawiania się kultury typu instant, do życia w kulturze pełnej sprzeczności, kulturze, która nie daje jasnych odpowiedzi, w której może zdarzyć się wszystko, to być może brak zaangażowania (lub bardziej radykalnie: brak rdzenia tożsamości) stanowi warunek kulturowego przetrwania.

W świetle powyższych rozważań i przykładów można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że teoria postmodernistyczna nie powstaje w społeczno-kulturowej „próżni”. Stanowi ona konstruktywną odpowiedź na pytania, które tam warunki postmodernistyczne. Pluralizm i bogactwo współczesnej kultury odbiera jakiegokolwiek teorii czy koncepcji podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności proponowanych przez nią analiz i systemów wartości. Dotyczy to także dyskursu postmodernistycznego. Żyjemy w świecie wielu rzeczywistości (przy czym człowiek żyje niekiedy w kilku jednocześnie), a dyskurs postmodernistyczny odpowiada jednej z nich. Nie ma więc on żadnego monopolu na adekwatność. Z drugiej jednak strony, wbrew krytyce swoich przeciwników, dostarcza możliwości w dziedzinie zrozumienia niektórych realnych, wielowymiarowych relacji między edukacją i wiedzą oraz władzą, między edukacją a społeczeństwem i państwem, między kulturą a polityką, między podmiotem działania a strukturą społeczną. Trzeba więc w tym miejscu powtórzyć za M. Featherstonem, iż byłoby ogromnym uproszczeniem „winić intelektualistów uniwersyteckich za wymyślenie nowego terminu jako części wyróżniających się gier” [akademickich]⁹³. Jednocześnie, „stopień semantycznej złożoności dotyczącej pojęcia [postmodernizmu] może być traktowany jako sygnał, że znacząca liczba osób ze sprzecznymi interesami i opiniami odczuwa, że jest coś tutaj wystarczająco ważnego, aby walczyć i spierać się”⁹⁴. Wydaje się przy tym, że dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie teżę optymistyczną i pozytywną: „każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat”. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd, zamiast akceptacji

⁹³ M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991, s. 1.

⁹⁴ D. Hebdige, *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*, w: *Cultural Reproduction*, red. Ch. Jenks, London 1993, s. 71.

założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aprobata idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy.

4. Edukacja modernistyczna i postmodernistyczna

W dyskursie modernistycznym zakłada się, że edukacja pełni dwie zasadnicze funkcje społeczne: selekcyjno-stratyfikacyjną i socjalizacyjną. Uważa się, że społeczeństwo ma „z istoty swojej” strukturę hierarchiczną, a edukacja pełnić ma w tym kontekście rolę „społecznej windy”, która wędruje z dołu do góry „budynku społecznego”, wnosząc różnych ludzi – i różną liczbę ludzi – na różne piętra. W najbardziej z „oświeconych” edukacyjnych koncepcji modernizmu – liberalizmie – zakłada się, iż każda jednostka, niezależnie od płci, rasy, klasy społecznej czy wyznania, ma możliwość zdobycia wykształcenia, a następnie wykorzystania posiadanego dyplomu (kredencjału) do „wskoczenia” na jak najwyższy szczebel drabiny społecznej⁹⁵. Modernistyczna edukacja, przynajmniej w jej XX-wiecznej wersji, opiera się więc o zasadę ruchliwości konkurencyjnej – status członka elity stanowi nagrodę za zwycięstwo w „otwartej rywalizacji”. Przypomina to zawody sportowe, w których wielu współzawodniczy o kilka „uznanych nagród” (m.in. o wysoki status społeczny i dobrze płatne zawody)⁹⁶.

W takim, merytokratycznym podejściu uważa się, że edukacja, dzięki stworzeniu kanałów ruchliwości dla osób pochodzących z grup nisko stojących w hierarchii, może stanowić niezwykle ważny instrument egalitaryzacji społeczeństwa. Neguje się – na rzecz „równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji” – wszelkie związane z „przypisanymi atrybutami” (np. urodzenie), kryteria alokacji w społeczeństwie. „Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów Oświecenia, w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoryczny”. Na tej właśnie zasadzie opiera się struktura współczesnego społeczeństwa: w perspektywie kapitalistycznej decydującą rolę odgrywa walka o pieniądze, w romantycznej (właściwie „zromantyzowanej”) – ambicja w walce o sukces (przy akceptacji całej „ideologii Kopciuszka”), w intelektualnej – priorytet wiedzy (i walka o dostęp do niej), wreszcie w perspektywie stricte społecznej – walka o dostęp do „edukacyjnych kredencjałów”, którego skutkiem jest „kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi”⁹⁷.

Z perspektywy modernistycznej młode pokolenie postrzegane jako „ludzki kapitał” musi posiadać odpowiedni zestaw cech i dyspozycji, które pozwolą mu działać na rzecz „dobra społecznego”. Tworzy się swoista „matryca tożsamości”, która stanowi punkt wyjścia socjalizacji. Ma ona charakter „uniwersalny” i „oświeceniowy”. Zakłada się przy tym, że jednostka powinna posiadać koherentną, stabilną i jasno określo-

⁹⁵ Problem ten jest w różnorodnych swoich kontekstach omówiony przez Z. Melosika, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, ss. 139-194.

⁹⁶ Por. R. H. Turner, *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, w: *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 74.

⁹⁷ D. Bell., *The Coming of the Post-Industrial Society*, New York 1973, s. 426.

ną tożsamość, a jej epistemologiczne zaangażowanie w „obiektywny świat” powinno odbywać się za pomocą bezpośredniej percepcji⁹⁸.

Decydującą rolę w edukacji modernistycznej odgrywa wiedza, która prezentowana jest „pod sztandarami Oświecenia, moralnej godności (...), ostatecznej samorealizacji ludzkości”⁹⁹. Przedstawiana jest jako uniwersalna, ponadhistoryczna, obiektywna i prawdziwa. Zakłada się jednocześnie, że brak dostępu do wiedzy jest równoznaczny z deprawacją, marginalizacją i dehumanizacją (i nie pozwala jednostce na zdobycie znaczącej pozycji w strukturze społecznej). Z kolei nauczyciele postrzegani są jako przedstawiciele Oświecenia, uosobienie mądrości i moralności. Można więc stwierdzić, że modernistyczna polityka edukacyjna dotyczy kwestii „włączania” w cywilizację bądź „wykluczania” z niej¹⁰⁰. Najgłośniejszym ujęciem można stwierdzić, że J. Gniteckim, iż pedagogika w okresie modernizmu „realizowana jest w warunkach: uniwersalności dyskursu, powtarzalności i schematyzmu w ujmowaniu zjawisk edukacyjnych, wyjaśniania przyczyn powodujących określone skutki, paradygmatyczności myślenia, języka deskrypcyjnego, uniwersalizmu prawd i wartości, stałości kontekstu kulturowego, tworzenia struktur wiedzy i scalonego obrazu świata, formułowania prawd i prawdziwości o charakterze ogólnym, kształtowania względnie stałych sposobów reagowania”¹⁰¹.

Postmodernizm zakwestionował edukacyjny projekt epoki modernizmu. I tak z perspektywy postmodernistycznej szkolnictwo stanowi bezwzględnie „maszynę sortującą”, prowadzącą do reprodukcji istniejących elit społecznych. Osoby z mniejszości rasowych i etnicznych, czy innych – nisko stojących w hierarchii społecznej – grup, mają niewielkie szanse na życiowy sukces. Zasada merytokracji i ruchliwości społecznej jest postrzegana – w takiej perspektywie – jako wytwór zachodniego „totalizmu”. Podkreśla się, że jednostka z mniejszości, jeśli pragnie uzyskać „uznany status społeczny”, musi zaakceptować dominujące kryteria sukcesu, które są jej zwykle obce – zarówno w kontekście kulturowym, jak i osobistym¹⁰².

Jednocześnie, o ile wśród najbardziej konstytutywnym, milcząco zakładanym, komponentem modernistycznych metanarracji pedagogicznych było uznawanie wiedzy szkolnej za obiektywną i leżącą poza przypadkowością ludzkich doświadczeń i działań, o tyle w postmodernistycznym dyskursie edukacji uważa się ją za „lokalną kreację”, typową dla danego momentu historycznego. Wiedza przestaje być uniwersalna i homogeniczna. Postmodernistyczny nauczyciel nie ma już podstaw, aby twierdzić, że przekazuje wiedzę „obiektywną”, wręcz przeciwnie – ma on świadomość, że jest ona konstrukcją społeczną przesyconą władzą. W postmodernizmie „totalny” charakter wiedzy ulega „rozproszeniu”. W związku z faktem, że nie ma jednej uniwersalnej formy wiedzy, każda wiedza zdaje się być uzasadniona, bowiem reprezentuje jakąś formę społecznie skonstruowanej praktyki¹⁰³.

⁹⁸ M. U. Kiziltan, W. J. Bain, A. Canizares, *Postmodern Conditions: Rethinking Public Education*, *Educational Theory* 1990, nr 3, s. 354.

⁹⁹ Por. W. J. Bain, M. U. Kiziltan, *Toward a Postmodern Politics: Knowledge and Teachers*, *Educational Foundations*, Winter 1991, s. 91; por. też Z. Melosik, *Postmodernizm i edukacja*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1993, I.

¹⁰⁰ W. J. Bain, M. U. Kiziltan, *Toward a Postmodern...*, s. 92-93.

¹⁰¹ J. Gnitecki, *Dydaktyka epistemologiczna*, Poznań 2003, s. 42.

¹⁰² Szczegółowe rozważania na ten temat porównaj Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, ss. 147-150.

¹⁰³ Tamże, s. 93-94; M. U. Kiziltan, W. J. Bain, A. Canizares, *Postmodern Conditions...*, s. 360.

W takim ujęciu edukacja traci posiadane dotychczas kulturowe uprawomocnienie, tym bardziej iż – z perspektywy postmodernistycznej – modernistyczna polityka „dystrybucji prawdy” ma zostać zastąpiona polityką zwielokrotnienia „reprezentacji prawdy”. Usunięciu prawdy z jej platońskiego tronu i umieszczeniu jej w historii, a raczej w wielu „historiach”, towarzyszy walka grup dotychczas zmarginalizowanych przeciwko mechanicznemu włączaniu ich w program szkolny; walka o uzyskanie prawa do własnej reprezentacji. W związku z tym „szkoły nie napotyka już możliwej do uogólnienia społeczności”, którą można „przykryć kocem modernistycznej wiedzy”, lecz stają w obliczu różnych społeczności, z których każda dąży do potwierdzenia swojej partykularnej wiedzy¹⁰⁴ (znakomitą egzemplifikacją tego problemu jest zakwestionowanie na uniwersytetach amerykańskich – przez przedstawicieli mniejszości – obowiązującego „białego kanonu”, jako europocentrycznego i sprzecznego z ich tradycją kulturową¹⁰⁵). Można i w tym przypadku wykorzystać trafną syntezę J. Gniteckiego, który podkreśla, iż pedagogika w okresie postmodernizmu „realizowana jest w warunkach: lokalności dyskursu, zróżnicowania i sytuacyjnego ujmowania zjawisk edukacyjnych, projektowania sensów i znaczeń, narracyjności myślenia, języka predeskrypcyjnego, dwuznaczności, rozproszenia, relatywizmu prawd i wartości, zmienności kontekstu kulturowego, tworzenia zdecentrowanego i rozproszonego obrazu świata, braku możliwości sformułowania prawd i prawidłowości o charakterze ogólnym, kształtowania zmiennych (sytuacyjnych) sposobów reagowania”¹⁰⁶.

Jednym z zasadniczych celów każdej nowoczesnej metanarracji pedagogicznej było kształtowanie jasno określonej tożsamości. Opisanie wyżej postmodernistyczne warunki kulturowe kwestionują powyższe podejście. Socjalizacja w „z góry” przygotowaną tożsamość jest logiczna wówczas, jeśli cechy społeczeństwa i kultury w której dana jednostka żyje odpowiadają owej tożsamości. Tożsamość jednostki jest wówczas „nagradzana” przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to już możliwe. Rzeczywistość, w której żyjemy ma, w coraz większym stopniu, charakter sfragmentaryzowany. W tego typu rzeczywistości kulturowej „obciosa”, zgodnie z przekonaniem „modernistycznych władców tożsamości”, jednostka nie będzie potrafiła się odnaleźć. Potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się być „wyczerpany”. Są to bowiem pedagogiki dla świata, który – niezależnie od tego, czy to akceptujemy, czy nie – odchodzi w przeszłość.

W odpowiedzi na „postmodernistyczne wyzwanie” powstało wiele koncepcji i propozycji. Można wymienić tu choćby krytyczno-postmodernistyczną „pedagogikę pogranicza” H. Girouxa, czy „pedagogikę postkolonialną” P. McLarena¹⁰⁷. Najbardziej jednak konsekwentna adaptacja założeń postmodernizmu dokonana została w ramach pedagogiki postkrytycznej, według której każdy projekt pedagogiczny, który jest „zewnątrzny” wobec danej partykularności ma charakter represywny¹⁰⁸. Logicznie powstaje tutaj konieczność

¹⁰⁴ W. J. Bain, M. U. Kiziltan, *Toward a Postmodern...*, s. 94-95.

¹⁰⁵ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet...*, op. cit., ss. 126-138.

¹⁰⁶ J. Gnitecki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 42.

¹⁰⁷ Rekonstrukcja poglądów H. Girouxa i P. McLarena – por. np. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, ss. 51-85, 114-125.

¹⁰⁸ Najbardziej reprezentatywne stanowisko w tym nurcie zajmują: E. Ellsworth, *Why doesn't this fee empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy*, „Harvard Educational Review” 1989, nr 3, ss. 297-298; K. Weiler, Freire and

konstruowania skrajnej „pedagogiki różnicy” – każdy projekt edukacyjny musi odwoływać się do kultury poszczególnej grupy, a nawet biografii poszczególnych jednostek. Jakakolwiek forma „uniwersalizmu” czy próba wyjścia poza subiektywizm odmiennych grup i jednostek ma – w tej perspektywie – charakter opresywny. Jak twierdzą zwolennicy takiej pedagogiki, z ontologicznego punktu widzenia każdy konceptualny schemat jest opresywny; konceptualizacja wymaga bowiem „selekcjonowania milczących cech danej sytuacji, stosownie do naszych potrzeb”. Proces ten jest wyrazem interesów i wartości, które są wewnętrznie hierarchiczne. Każda afirmacja włącza negację, rozświetlanie oznacza cieniowanie. W podejściu celebrującym różnicę nie są więc możliwe „rozróżnienia między kontekstami i zidentyfikowanie różnicy, która czyni różnicę”¹⁰⁹.

Powstaje tu konieczność tworzenia nieskończonej liczby „celebrujących różnicę” pedagogik. Jeśli bowiem nie ma żadnych poza/ponad partykularnych kryteriów szacowania rzeczywistości, wówczas – jak to ujmuje L. Grossberg – wszystkie projekty pedagogiczne, odwołujące się do partykularnych tożsamości tych, którzy znajdują się „wewnątrz specyficznej przestrzeni specyficznej identyfikacji” są najwyraźniej równe¹¹⁰.

Główna linia krytyki wobec, także i pedagogicznych dyskursów postmodernizmu wynika z przekonania, iż typowa dla nich „nieobecność [uniwersalnej] prawdy” znosi podstawy i znaczenie twierdzeń o charakterze wartościującym. Niemożliwe jest wówczas, jak się twierdzi, porównywanie norm i wartości oraz nadawanie „priorytetów”, a w konsekwencji czynienie jakichkolwiek wyborów moralnych i pedagogicznych. Krytycy postmodernizmu utrzymują, że eliminacja prawdy oznacza „równość wszystkich dyskursów” i „wepchnięcie cywilizacji w otchłań relatywizmu”. Jak pisze D. Harvey, „ogarnięci obsesją delegitymizowania każdej formy argumentu, który napotykają”, postmoderniści przekraczają punkt, w którym „nic już nie pozostaje podstawą dla wyrozumowanego działania”¹¹¹. W tym kontekście uznaje się niekiedy, iż „postmodernizm jest modernizmem bez nadziei i marzeń, które czyniły modernizm możliwym do zniesienia”¹¹².

W praktyce, przy przyjęciu takiej skrajnie postmodernistycznej perspektywy „koniec” pedagogiki zdaje się być nieuchronny, pedagogika – jako działanie zorientowane „na wychowanka” – traci jakikolwiek sens, jest bowiem postrzegane jako forma zniewalania (w tym kontekście przywołać można poglądy J. Derridy, który dekonstruuje pojęcie „oświecać” – jest ono elementem heliocentrycznego poglądu na wiedzę, traktującego „emancypujących” jako tych, którzy „wysyłają” promienie, a „emancypowanych”, jako ich pasywnych „odbiorców”¹¹³). W konsekwencji, w swojej recepcji – interpretowanych w powyższy sposób – epistemologicznych założeń postmodernizmu wielu zwolenników „tradycyjnej” pedagogiki przeżywa swoisty dramat moralny i teoretyczny. Zdaniem W. Kohli, postmodernizm nie tylko pozbawia pedagogikę „rdzenia wartości” oraz „uniwersalnej teorii”, ale także zawiera implicite oskarżenie o etnocentryzm, eurocentryzm i androcent-

a Feminist Pedagogy of Difference, „Harvard Educational Review” 1991, nr 4, ss. 450-456; S. Welch, Communities of Resistance and Solidarity. A Feminist Theology of liberation, New York 1985.

¹⁰⁹ R. Frodeman, Radical Environmentalism and the Political Roots of Postmodernism: Difference that Makes Difference, „Environmental Ethics” 1992, nr 4, ss. 313-314.

¹¹⁰ L. Grossberg, We gotta..., op. cit., s. 336.

¹¹¹ D. Harvey, The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change, Oxford 1989, s. 16.

¹¹² Por. D. Hebdige, Hiding in the Light. On Changes and Things, London 1988, s. 199.

¹¹³ Por. P. Lather, Getting Smart. Feminist research and the Pedagogy With/In the Postmodern, New York 1991, s. 4.

tryzm. Jest ona przy tym przekonana, że akceptacja idei postmodernistycznych zmusiłaby ją do przyjęcia współodpowiedzialności za „panowanie nihilizmu, radykalnego relatywizmu i sceptycyzmu”¹¹⁴.

Znosząc wartości uniwersalne teoria postmodernistyczna stawia problem znalezienia „podstaw” dla działania pedagogicznego, lub – ujmując to adekwatniej – problem działania w sytuacji „bez podstaw”. Jedną z najbardziej konstruktywnych odpowiedzi na ten problem jest neopragmatyzm. Warto przedstawić krótko poglądy jego najwybitniejszego przedstawiciela R. Rorty’ego. Neopragmatyzm zdecydowanie przeciwstawia się typowym dla „wieku abstrakcji” poszukiwaniom „ostatecznych rozwiązań”¹¹⁵. Ma on charakter antyesencjalistyczny. Zakłada, że to praktyka i działanie, a nie teoria i kontemplacja pozwalają nam powiedzieć „coś użytecznego” o pojęciach. Pragmatyzm jest koncepcją, która akceptuje przygodność naszych poglądów, co implikuje zaakceptowanie „naszego dziedzictwa” i „rozmowy z innymi ludźmi” jako jedyne go poradnika w życiu¹¹⁶. Dąży się tu do „zamazania” różnicy między tym, co obiektywne i tym, co subiektywne, między faktami a wartościami¹¹⁷.

Odrzucając oświeceniowy uniwersalizm, pragmatyści są jednak przekonani o możliwości podejmowania decyzji epistemologicznych, etycznych oraz estetycznych, a także o możliwości urzeczywistniania ich w praktyce dyskursywnej. Krytycyzm i oszczędzanie tego, co dobre i złe, piękne i brzydkie, co prawdziwe (w pragmatyzmie zawsze przez „małe p”) i fałszywe są przy tym osadzone w kontekstach naszych własnych społeczności. Nie wynikają one więc – powtórzmy raz jeszcze – z jakiegos uniwersalnego układu odniesienia, który kształtowałby ostateczne i obiektywne decyzje¹¹⁸. „Nie można nic powiedzieć ani o prawdzie, ani o racjonalności oprócz opisanie znanych procedur uzasadniania, których dane (nasze) społeczeństwo używa w badanej sferze” – twierdzi Rorty¹¹⁹. Stąd każde „wartościowanie”, „akceptowanie” lub „odrzucaenie” jest uprawomocnione na gruncie norm danej historycznej społeczności, a nie na gruncie „jakiegos utopijnego porządku utopijnej racjonalności”¹²⁰. W tych warunkach, społeczeństwo żyje według swoich praw, lecz „nie kłopotce się ich utwierdzeniem”¹²¹. W propozycji Rorty’ego, walka o definiowanie tego, co jest „obiektywne”, zastąpiona zostaje ideą „nieprzymuszonego porozumienia”, która daje nam (na sposób obiektywnej prawdy) to, co „chcielibyśmy: intersubiektywną zgodę”¹²². „Nieprzymuszone porozumienie” i „wolne otwarte

¹¹⁴ Por. W. Kohli, *Postmodernism, Critical Theory and the New Pedagogies: What’s at Stake in the Discourse*, „Education and Society” 1991, nr 1, ss. 39-40.

¹¹⁵ Por. C. H. Cherryholmes, *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, New York 1988, s. 183.

¹¹⁶ Por. rozważania Rorty’ego na ten temat w jego *Consequences of Pragmatism (Essays 1972-1980)*, Minneapolis 1982, ss. 161-167.

¹¹⁷ R. Rorty, *Science as a Solidarity*, w: *Dismantling the Truth. Reality in the Postmodern World*, red. H. Lawson, L. Appiganasi, London 1989, s. 10.

¹¹⁸ Por. C. H. Cherryholmes, *Power and...*, op. cit., s. 179.

¹¹⁹ Tamże, s. 183.

¹²⁰ Tamże, s. 187.

¹²¹ R. Rorty, Habermas i Lyotard o postmodernizmie, „Colloquia Communia” 1986, nr 4-5, ss. 147-156.

¹²² R. Rorty, *science*, ss. 102-103.

spotkania” mają zająć miejsce takich pojęć, jak „obiektywność”, „wola Boga”, „prawo moralne”¹²³. Rozwój demokracji – zdaniem Rorty’ego – opiera się na etyce konsultacji, kompromisu, wzajemności i współpracy¹²⁴. Jest on zainteresowany równoważeniem konkurujących twierdzeń oraz uzyskaniem „refleksyjnego equilibrium”¹²⁵.

Celem edukacji w politycznym liberalizmie Rorty’ego jest „urzeczywistnianie idei, aby wolność stawała się miejscem autokreacji jednostki”. Edukacja ma umożliwić ludziom wybór sposobów życia, które przyniosłyby im najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji¹²⁶ (jak pisze Rorty: „polityka nie powinna zadawać pytania, jacy ludzie powinni być idealni, ani jakie wartości duchowe powinni wyznawać. Powinna ona po prostu stawiać kwestię: jak można maksymalizować warunki sprzyjające autokreacji, jednocześnie eliminując możliwość okrucieństwa”¹²⁷).

Nie jest celem tego tekstu ani szczegółowa analiza poglądów Rorty’ego, ani przedstawienie krytyki pod jego adresem¹²⁸. Wydaje się jednak, że Rorty zaproponował bardzo dojrzałą próbę recepcji postmodernistycznej teorii społecznej. Umieszcza on swój projekt w kontekście lokalnym; rezygnując z uniwersalnych metanarracji, akceptuje „małą”, wyrosłą z tradycji, narrację demokracji amerykańskiej, co pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych bez odwoływania się do uniwersalnych i absolutnych wartości.

Idea „lokalnej” emancypacji cieszy się dużą popularnością wśród wielu zwolenników propozycji postmodernizmu. Jak pisze L. Hutcheon, „postmodernizm nie udaje, że przynosi wartości z zewnątrz, bo wie, że to jest niemożliwe; istotą jest walka o kształt systemu wartości z wnętrza”¹²⁹. I właśnie na tym założeniu opiera się idea lokalizmu. W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa. Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji „wnoszenia” ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałby postawę świadomego uczestnika walki o kształt „aktualnej wersji rzeczywistości”.

¹²³ Tamże, s. 18-19.

¹²⁴ K. Kolenda, *Rorty’s Humanistic Pragmatism. Philosophy Democratized*, Gainesville 1990, ss. 42.

¹²⁵ J. M. Fritzman, *Lyotard’s Paralogy and Rorty’s Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, ‘Educational Theory’ 1990, nr 3, s. 378.

¹²⁶ K. Kolenda, *Rorty’s...*, op. cit., s. 161.

¹²⁷ *Liberalizm, lewica i mądrość powieści*. Rozmawiają R. Rorty i L. Witkowski, w: *Nieobecne dyskursy*, t. III, Toruń 1993, s. 102.

¹²⁸ Niektóre linie krytycznej argumentacji wobec poglądów R. Rorty’ego przedstawiono w książce: *.Z. Melosik, Współczesne amerykańskie...*, op. cit., ss. 110-113.

L. Hutcheon, *A Postmodern Problematic*, w: *Ethic’s/Aesthetic*. P

¹²⁹ L. Hutcheon, *A Postmodern Problematic*, w: *Ethic’s/Aesthetic. PostModern Positions*, red. R. Merrill, Washington 1986, s. 4.

P. Lather podnosi w tym kontekście znaczenie antynomii świat „odkrywany” – świat „konstruowany” i zapytuje, czy powinniśmy lamentować nad utratą „odkrywanego świata”, czy też próbować „odczytywać możliwości polityczne, które otwierają się kiedy «prawda» jest (...) tworzona przez ludzi”¹³⁰. Pedagog jest – w takim układzie – odpowiedzialny za kształt prawdy i za prowadzoną w danym społeczeństwie politykę prawdy. Odwołując się do etyki i kultury społeczności, w której żyje, może on negocjować znaczenia oraz wartości „w poprzek różnicy”, przy jednoczesnej rezygnacji z postawy „wszystkowiedzącego” metanarratora.

Kluczowe jest tu zrozumienie faktu, iż dyskursy nabierają charakteru totalizującego i kolonizującego wówczas, gdy są abstrahowane z układu społecznego, dla którego są „adekwatne”. Uzyskują one wówczas „niezależne życie” i – jako gotowe całości – mogą być „eksportowane” i wykorzystywane do analiz różnych społeczności i układów. W takiej sytuacji istnieje ogromne niebezpieczeństwo, że dyskurs odpowiedni dla jednej społeczności nie będzie służył artykułowaniu innej społeczności, stanowiąc (w swoim zastosowaniu) mechanizm represji wobec niektórych jej wymiarów. Język dyskursu, który będzie odpowiadał wartościom i rzeczywistości uważanej za naturalną w jednym układzie, może asymilować „alternatywne” (lub odmienne) rzeczywistości.

Można więc stwierdzić, że totalizujący język dostarcza podstaw dla interpretacji o charakterze abstrakcyjnym, przecinając w poprzek indywidualne różnice, gdy „są one nieodpowiednie dla jego celów”. Z kolei dyskursy kontekstualne (lokalne) odwracają tę praktykę – dostosowują język do sytuacji. Nie troszczą się o kwestię „ogólnej spójności” i akceptują „językową mozaikę”. Tak więc nie występuje tu zjawisko „dostosowywania” sytuacji do języka i pojęć, lecz zjawisko odwrotne – to język dopasowuje się zawsze do konkretnego świata, unikając w ten sposób redukcjonowania go i spłaszczenia¹³¹. Dzięki temu studia kulturowe oraz propozycje pedagogiczne nie musiałyby rezygnować – w obawie przed oskarżeniem o absolutyzm – z „szacowania” rzeczywistości. Świadomość historyczności i względności własnego stanowiska przekształca, zdaniem B. Aggera, tekst w kontekst (redukcjonując w ten sposób niebezpieczeństwo absolutyzmu)¹³².

Znakomitego przykładu wykorzystania takiego sposobu myślenia do pedagogicznej teorii podmiotu dostarczają rozważania Grossberga. Wyróżnia on dwa podstawowe podejścia do problemu tożsamości. W pierwszym z nich zakłada się, że istnieje „immanentna” i „źródłowa” treść każdej tożsamości, którą można zrekonstruować poprzez odwołanie się do jakiejś autentycznej „struktury doświadczenia”. Działanie pedagogiczne dąży wówczas do ujawnienia owej „oryginalnej” (czy „wyjściowej”) tożsamości. W rezultacie pedagog oferuje wychowankom „dobrą” tożsamość zamiast „złej” lub „zniekształconej” (co de facto jest narzucaniem, poprzez mechanizmy dyscyplinowania, pewnej społecznie skonstruowanej wersji tożsamości).

W podejściu drugim wychodzi się z założenia, że „źródłowa” tożsamość nie istnieje. Pedagogiczna walka o tożsamość nie jest już związana z kwestią „autentyczności” lub „zniekształcenia”, lecz przede

¹³⁰ P. Lather, *Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism*, „The Sociological Quarterly” 1993, nr 4, s. 675.

¹³¹ J. Cheney, *Postmodern Environmental Ethics: Ethics and Bioregional Narrative*, „Environmental Ethics” 1989, nr 2, Summer, ss. 120-121.

¹³² B. Agger, *Cultural Studies as Critical Theory*, London 1992, s. 39.

wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji. Tożsamość jest tu ujmowana jako tymczasowy i niestabilny rezultat różnicy: „tożsamość jest ustrukturyzowaną reprezentacją”. W tym kontekście, celem pedagogiki nie jest odgórne definiowanie swoich rezultatów czy pożądanego kształtu tożsamości młodych ludzi. Istotą jest tu umożliwianie młodemu pokoleniu dokonywania „rekonstrukcji świata [i siebie] w nowy sposób”. Taka pedagogika nie wymaga od uczniów, aby „dostosowali się”. Wykreśla ona natomiast „nieoczekiwane mapy możliwości i ograniczeń”, które są bezpośrednio związane z życiem codziennym i kształtowaniem się tego, co społeczne. Pedagogika powinna więc oferować jedynie punkty wyjścia (lecz nie dojścia) „odmiennej organizacji przestrzeni możliwości”. W konsekwencji, jak to ujmuje L. Grossberg, pedagog „jest zawsze kimś, kto uczy z punktu, w którym jest uczeń, a nie nauczyciel”¹³³.

¹³³ Por. rozważania L. Grossberga, *Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies*, w: *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, red. H. Giroux, P. McLaren, New York 1994, ss. 12-21.